

La transposición didáctica de objetos musicales

¿Qué se enseña cuando se enseña música?

Juan Fernando Anta

Profesor en Armonía, Contrapunto y Morfología Musical, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Psicología de la Música. Docente de Audioperceptiva II y Metodología de las Asignaturas Profesionales, FBA, UNLP. Sus principales áreas de interés se centran en torno al estudio de los aspectos involucrados en la cognición musical, en particular en la música contemporánea y en el análisis de sus implicancias en la didáctica de la música. Desarrolla sus tareas de investigación como becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Introducción

Según Yves Chevallard,¹ la transposición didáctica es aquel proceso mediante el cual un “objeto de saber” erudito (es decir un saber tal y como se encuentra definido en el estado del arte de una disciplina dada) es designado como “objeto a enseñar” (como contenido curricular) y, finalmente, se concreta en un “objeto de enseñanza” (como contenido que se enseña y se aprende). Esta sería, según Chevallard, la definición *sensu lato* del proceso de transposición didáctica; *strictu sensu* refiere a “la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber”.² Tal distinción pone de relieve el sentido más acabado del concepto, así como también sus implicancias más salientes para la didáctica general.

Definida *strictu sensu*, la transposición podría implicar lo que Chevallard refiere como la “creación didáctica de objetos de saber y de enseñanza a la vez”. Es decir, el efecto de la transposición puede conllevar la invención de un nuevo objeto, uno que originalmente no estaba contenido en la estructura de la disciplina de la que se toma (o la que se intenta enseñar). Esta invención puede ser beneficiosa cuando promueve o facilita el aprendizaje significativo; de hecho, la transposición podría considerarse necesaria por cuanto un profesor se enfrenta con los problemas de la “comprensividad” del objeto a enseñar.³ Sin embargo, en otros casos podría considerársela perjudicial.

En esta línea, Chevallard hace referencia a “los efectos más espectaculares de la transposición” o a la creación de objetos *per se*, pero también a las “inadecuadas disfunciones a las que da lugar”, esto es, cuando se producen “sustituciones patológicas de objetos”.⁴ En uno u otro caso, estos otros tipos de objetos consistirían en contenidos curriculares (que se enseñan y/o aprenden) que son o implican cosas diferentes que aquellos saberes eruditos a los

1 Yves Chevallard, (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, 1998.

2 *Ibidem*, p. 46.

3 Edith Litwin, (1997) *Las configuraciones didácticas*, 2005.

4 Yves Chevallard, *op. cit.*, p 49.

que originalmente estuvieron asociados. Con relación a este problema, Edith Litwin señala:

(...) aun cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos centrales de un campo disciplinar, estos sufren procesos de traducción al ser convertidos en contenidos del currículum (...) Partiendo del supuesto de que se enseña lo que se cree que se aprende, no se reconoce que las transformaciones [didácticas] adaptativas de los conceptos científicos generan la creación de otros conceptos válidos desde el lugar de la autoridad y no sostenidos desde el marco de las estructuras disciplinares de las que forman parte.⁵

En síntesis, la presencia del fenómeno de transposición didáctica permite diferenciar, por un lado, los saberes disciplinares y las disciplinas propiamente dichas, y por otro, los contenidos a enseñar y los “inventarios” diseñados para la enseñanza, los currículos.

Ahora bien, si la transposición puede considerarse como necesaria para la didáctica, entonces podría registrarse también en el ámbito de la didáctica musical; luego, una pregunta central para los educadores musicales es qué enseñamos cuando enseñamos música. Más específicamente, ¿existen transposiciones didácticas de los conocimientos musicales?, ¿cuáles? Esas transposiciones, ¿responden a necesidades de comprensión?, ¿generan creaciones de objetos de saber?, ¿dan lugar a sustituciones patológicas de objetos? Cuando se enseña un contenido musical, ¿se enseña el objeto de saber y las redes que lo vinculan a la disciplina o el objeto de enseñanza que lo sustituye? Seguramente pueda acordarse que la respuesta a las dos primeras preguntas es afirmativa. Las respuestas para las preguntas restantes son más complejas; sin embargo, invitan a la reflexión del docente, a la revisión del objeto de saber erudito que aspira a enseñar y al examen de los instrumentos y métodos que utiliza para ello.

Con el objeto de identificar fenómenos de transposición didáctica y analizar sus implicancias para la enseñanza de la música, en los siguientes párrafos se presentan y cuestionan algunos contenidos musicales que muy probablemente un músico estudiará en uno u otro

momento de su formación. No se pretende aquí determinar el estatus y la validez epistémica de los objetos de saber que se traen a discusión; pero sí se espera que la problematización de contenidos que habitualmente se enseñan y el estado del arte en el tema en su contexto disciplinar –esto es, qué se sabe actualmente acerca de un objeto de saber en un ámbito de estudio dado–, fomenten la reflexión acerca de qué enseñamos cuando enseñamos música.

Estudio de casos Las escalas musicales

Uno de los contenidos u objetos a enseñar que le resultará familiar a los músicos es el de *las escalas musicales*. Es muy probable que la mayoría haya estudiado en alguna oportunidad que «las escalas musicales son...». Más detalladamente, este contenido incluiría la escala mayor, la escala menor armónica, la melódica y la bachiana, las escalas modales, las exóticas, etc., y puede asumirse que a la mayoría de los músicos les ha tocado recibir clases sobre el tema. Efectivamente, el término *escala* es de amplio uso tanto entre los músicos como entre los escritos *especializados* en la materia. En el libro *Armonía*, de Walter Piston,⁶ por ejemplo, el capítulo 1 versa sobre “Escalas e Intervalos”, lo que da cuenta de la importancia que éstas, en tanto objetos de saber, han tenido para la disciplina teoría musical.

Ahora bien, en dicho capítulo se señala que las escalas que se utilizaron en la música académica de los siglos XVIII y XIX son la mayor, la menor armónica, la menor melódica y la cromática.⁷ En este punto ya puede notarse, seguramente, una diferencia con el marco teórico –generalmente tácito, no “público”–⁸ que tenemos de referencia: ¿por qué la escala menor bachiana no es considerada por Piston?, ¿o acaso no se utilizó en la música de la práctica común de los siglos XVIII y XIX?; y si éste no es el caso, ¿qué música la utiliza, por qué nos la enseñaron? La respuesta suele ser: «Pues porque hay casos puntuales, obras, en donde al menos a veces el VI y el VII grado están ascendidos tanto cuando la melodía sube como cuando baja». De ser así, esto debería llevarnos a concluir que puede haber *cambios locales de la escala que se utiliza*, y por último, que al menos localmente

⁵ Edith Litwin, *op. cit.*, 2005, pp. 48-49.

⁶ Walter Piston, *Harmony*, 1959.

⁷ *Ibidem*, p. 3.

⁸ El término “público” está utilizado en su acepción de conllevar de maneras más bien explícitas los elementos que le dieron origen. Ver Mario Bunge, *La ciencia, su método y su filosofía*, 1960.

con la *alteración de las notas* lo que pasa es que se *cambia de una escala a otra* (como cuando aparece la tercera de picardía y se la considera como una irrupción del modo mayor en un contexto menor).⁹

Seguramente, esta conclusión ya resulta extraña, lo cual sugiere el carácter disfuncional del objeto a enseñar al que nos referimos como *escalas*. ¿Cuál es el límite a partir del cual las “alteraciones” sugieren el uso de una nueva escala?, ¿puede haber entonces decenas de escalas inventadas?¹⁰ En un fragmento del *Estudio 9* de Heitor Villa-Lobos [Figura 1], la obra comienza en Fa#m, como lo sugiere la armadura de clave; pero hacia la cadencia del compás 29 ¿qué versión de la escala de Fa#m utiliza?, ¿o acaso utiliza el modo frigio? Esta opción tampoco podría ser, dada la aparición del mi# en la voz superior. ¿Hace falta recorrer la obra desde el comienzo para saber qué escala usa? Pruébese hacer esto a ver qué respuesta surge; si es así, ¿qué hay de la hipótesis de los “cambios locales” arriba señalada? ¿Utiliza la “escala cromática” a la que hace referencia Piston, pues hacia la cadencia

—compases 28–29—, efectivamente, aparecen las 12 notas? Y en la sección que sigue, ¿qué escala usa? Alternativamente, uno podría preguntarse: ¿en qué medida las escalas, tal y como las conocemos, son objetos válidos a enseñar?, ¿permiten comprender la música?, ¿surgen como respuesta a los problemas de comprensividad con los que se enfrenta el docente de música?

El problema de las escalas musicales es más complejo. Conllevan la idea de “un conjunto de notas organizadas por distancia de tonos y semitonos” y de cualidades sonoras y afectivas particulares. Piston señala que las escalas se diferencian por la distribución de los grados conjuntos por semitonos y tonos;¹¹ luego, las notas de las escalas se distribuirían dentro de una octava, de modo tal que la estructura de tonos y semitonos quedaría revelada. Finalmente, las notas generarían sensaciones de tensión y expectativas de resolución, como la tendencia melódica de la sensible hacia la tónica.¹² Estas mismas ideas subyacen en varios libros clásicos del tema, por ejemplo en Arnold Schoenberg.¹³ De estas ideas, finalmente, se desprenden cuasi-



Figura 1. Heitor Villa-Lobos: Estudio 9 (c. 28–33), Max Eschig, archivo



Figura 2. Johann Sebastian Bach: comienzo de la Invención a dos voces N° 4

⁹ Ver, por ejemplo, Walter Piston, *op. cit.*, p. 39.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 19/29–30.

¹¹ *Ibidem*, p. 4.

¹² *Ibidem*, p. 18.

¹³ Arnold Schoenberg, (1954) *Structural functions of harmony*, 1969.

apogemas tales como en la escala menor hay un semitono entre el II y el III grado, en la mayor entre el III y el IV”, etcétera.

Véase la figura que muestra la melodía de Johann Sebastian Bach [Figura 2], correspondiente a la *Invencción a dos voces N.º 4*. La pregunta del docente suele ser, «¿qué escala se está usando?». Entonces, ¿qué escala se usa en este pasaje de la *Invencción...*? Por supuesto que la citada melodía está en modo menor, pero ¿usa la escala menor armónica?, pues el VI grado está bajo y el VII está alto. Seguramente, se acordará en que no es el caso. Tampoco es la escala menor antigua, pero ¿utiliza la escala menor melódica? Técnicamente no, pues no se emplea el VI ascendido ni el VII descendido. Por otro lado, la distancia que hay entre el VI y el VII no es de tono ni de semitono, ya que en realidad (en la música) hay un intervalo de 7^{ma} disminuida entre dichos grados (compases 1 y 2). Todo esto, finalmente, impide inferir qué escala usó Bach en la obra, al menos si seguimos la clásica idea de la distribución de los intervalos dentro de la escala. Entonces ¿qué nos permite entender de la música el objeto a enseñar *escala*?, ¿qué nos permite entender de esta música el que podamos adjudicarle una u otra escala? Adjudicarle una escala a este pasaje, ¿responde a un problema de comprensividad?

Finalmente, otro supuesto que justifica la enseñanza de las escalas es la idea de que las mismas preceden a la música, de que la música está hecha a partir de una u otra escala. Por ejemplo, según Piston las escalas son usadas como la base de la música de los siglos XVII y XIX y, asimismo, los sonidos que forman los intervalos musicales entre las notas se extraen de la escala.¹⁴ En ocasiones, la perspectiva de Schoenberg¹⁵ parece estar incluso más *transparente* (téngase presente que estos libros de armonía tienen también una finalidad didáctica, de allí los ejercicios que suelen contener). Schoenberg afirma que las notas de la escala menor en su versión descendente –se refiere al descenso de la escala menor melódica– son las mismas que la de su escala relativa mayor.¹⁶ Ahora bien, ¿qué significado tiene señalar esto?, ¿qué significado tendría señalar que el descenso de la escala de La menor melódica usa las mismas notas que la escala de Sol mixolidio, o

las de Mi frigio?, ¿qué dice todo esto acerca de alguna música?

Ampliando aún más este cuestionamiento, uno podría preguntarse si, más allá de los artefactos utilizados dentro de las aulas de música, las escalas realmente existen. Tal vez sean creaciones didácticas de objetos. Y, probablemente, ocurre lo mismo con muchos otros objetos a enseñar; piénsese en las “reglas de conducción de voces” (otro clásico objeto a enseñar –o contenido– de la formación musical). Por ejemplo: “Regla N.º 1, la sensible resuelve en la tónica. Regla N.º 2, resuelve por semitono ascendente”. Para evaluar la validez de estas *reglas* en términos de *objetos de saber*, obsérvese nuevamente el comienzo de la *Invencción...* de Bach.

Como alternativa del término *escala* podría incorporarse en la disciplina teoría musical el término *jerarquía tonal*, utilizado en la disciplina psicología de la música.¹⁷ Este término recupera la idea de *grupo de sonidos* también incluida en *escala*, pero prescinde de descripciones registrales específicas (que favorecen la formulación de *reglas* como las mencionadas arriba), al tiempo que enfatiza explícitamente la importancia de la estabilidad tonal de los sonidos para organizarlos dentro del grupo. De hecho, una jerarquía tonal tiene una organización topológica o espacial, en vez de *registral* como tiene la *escala* (en el clásico gráfico que muestra una octava recorrida hacia el agudo por tonos y semitonos, según corresponda).

Acerca de la partitura

“¿Dónde están mis pasajes favoritos (...)?, Ah, allí están, en aquellas notas pequeñas”. Estas expresiones aparecen en una anécdota que involucra a Schoenberg y a su apreciación de la teoría reduccional propuesta por Heinrich Schenker.¹⁸ La anécdota relata que Schoenberg observó el gráfico del análisis reduccional propuesto por Schenker para el nivel medio de la estructura de la sinfonía *Heroica* de Ludwig van Beethoven, y se preguntó: “¿dónde están mis pasajes favoritos?”. Luego vio los remanentes del nivel de superficie y contestó su propia pregunta diciendo: “Ah, allí están, en aquellas notas pequeñas”. Esta anécdota refleja una contraposición entre ambos teóricos de la música. Pero

14 Walter Piston, *op. cit.*, p. 3.

15 Arnold Schoenberg, *op. cit.*, 1969.

16 *Ibidem*, p. 9.

17 Jamshed J. Bharucha, “Event hierarchies, tonal hierarchies, and assimilation: a reply to Deutsch and Dowling”, 1984, pp. 421-425.

18 Ver Charles Rosen, (1972) *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*, 1986.

también pone en evidencia una de las conceptualizaciones más importantes para un músico profesional: “la música está en la partitura” o, en su versión más extrema, “la partitura es la música”.

El estudio teórico de la música desde un marco semiológico, por ejemplo en autores como Jean Molino¹⁹ y Jean-Jacques Nattiez,²⁰ reconoce que la partitura no es la música; en todo caso, es una de las maneras de ser de la música. Sin embargo, en el ámbito del aula, la notación musical –otro de los contenidos clásicos en la formación del músico– no siempre es definida en estos términos. Imagínese, por ejemplo, una clase en la que se le pide a un alumno armonizar una melodía dada: típicamente, ésta se entrega anotada en una partitura (en el pizarrón, con seguridad); tal como es característico, el alumno vuelca su armonización en la partitura y, finalmente, el profesor corrige lo que el alumno hizo según lo que haya anotado en el papel. En este hipotético caso, la partitura es *la música* que el alumno hizo, y el profesor suele evaluar si lo que el alumno puso en la partitura. Así, el conocimiento “la partitura es la música” opera como un objeto creado (o perpetuado) por la didáctica de la música.

Casos como el que se acaba de hipotetizar, por otro lado, se multiplican en las aulas. En las actividades que involucran el uso de instrumento, por ejemplo, es frecuente indicarle al alumno que debe tocar lo que está en la partitura, en el supuesto de que ella *contenga* la música. En las actividades que involucran la composición musical suele aceptarse que lo que el alumno compone está *en la partitura que escribe*, asumiéndose que si vemos la partitura y *discutimos sobre ella* analizamos la música que se está componiendo. En las actividades que involucran la percepción musical, finalmente, también es frecuente indicarle al alumno que escriba lo que escucha y, por último, evaluar *si el alumno escucha bien* de acuerdo con lo que ha escrito. En todos estos casos, *la partitura es la música*: lo que hay que tocar, la obra compuesta, o el modo en que *suen*a.

La partitura, sin embargo, no es la música. Para la semiología, la partitura sería un *texto escrito* que haría de soporte del discurso mu-

sical, en este caso un soporte gráfico. En otra versión semiológica del tema, la partitura sería sólo un signo, algo que está en lugar de otra cosa: la música. De hecho, los semiólogos también hablan del fenómeno de *transposición*. Según Nicolás Bermúdez,²¹ de la Universidad de Buenos Aires, este término es utilizado para referirse a la operación social por la cual una obra o un género cambian de soporte y/o de sistema de signos. Ahora bien, como agrega Bermúdez, uno de los aspectos fundamentales de la transposición es el de la no equivalencia signífica; esto, de hecho, se daría aun conservando el soporte, como cuando en el lenguaje verbal se cambia de idioma.²² El significado de algo no puede ser transpuesto en otro algo; el cambio de soporte (y el de signo) afecta al significado. Esto explicaría (en términos semiológicos) por qué aprender música *de oído* puede ser tan eficiente: es una manera de aprender la música que no implica transposición, ni en términos semiológicos, ni didácticos.

Para la psicología, la partitura tampoco es la música. En su versión más clásica, en esta disciplina la partitura es un modo de representación.²³ Como lo que aquí importa es la experiencia del sujeto, los productos de la inteligencia son concebidos como el reflejo de lo que la gente cree, piensa o siente, acerca de algo, en este caso la música. La partitura, entonces, refleja o representa lo que la gente piensa sobre la música. Esto justifica, de hecho, la evaluación del desempeño del alumno a través de la partitura. El razonamiento sería: si algo está mal en la partitura es porque el alumno lo está representando mal o, más vulgarmente, no lo sabe. Esta es, sin embargo, la transposición didáctica del objeto de saber tal y como lo reconoce la psicología musical. En este sentido, señalar sin más que algo en la partitura está mal responde a un problema eminentemente didáctico, el de la evaluación; la partitura, entonces, deja de ser un recurso para favorecer la comprensión y pasa a ser un instrumento para evaluar el aprendizaje. Efectivamente, en el ámbito psicológico no hay un interés (ni una necesidad) disciplinar de delimitar qué está bien y qué está mal en términos cognitivos; en todo caso se pretende determinar qué desempeños son más sencillos y cuáles más difíciles, lo cual finalmente con-

19 Jean Molino, “Fait musical et sémiologie de la musique”, 1975, pp. 37-62.

20 Jean-Jacques Nattiez: “La sémiologie musicale dix ans après”, 1986, pp. 22-33.

21 Nicolás Bermúdez, “Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros”, 2008.

22 Ver Emile Benveniste, *Problemas de Lingüística General*, 1999.

23 John A. Sloboda, *The musical mind: the cognitive psychology of music*, 1985.

tribuye a la didáctica de la música para mejorar sus técnicas y criterios de evaluación.

Ahora bien, en el terreno psicológico, la dificultad es típicamente estimada de manera gradual, mientras que en el terreno didáctico el problema de la evaluación se resuelve, en general, determinando sólo dos alternativas: qué está bien (la respuesta correcta) y qué está mal (cualquier otra respuesta). Por ejemplo, mientras que los estudios psicológicos informan que es más fácil confundir los sonidos de la tríada entre sí que con cualquier otro sonido diatónico,²⁴ en tareas de ejecución, composición o audición, el intercambio de los eventos de la tríada suele ser considerado un error, de la misma forma que el intercambio de tales eventos por otras alturas diatónicas (o incluso cromáticas). Imagínese que un hipotético intérprete introdujese, sin querer, un re_4 en la voz superior al comienzo del compás 3. Entonces, ¿el error sería de la misma magnitud o calidad que si introdujera el sol_4 ?, y este error ¿sería del mismo calibre que introducir el $do\#_4$ o el $fa\#_4$? Actualmente, en la Facultad de Bellas Artes, la Profesora María Inés Burcet²⁵ está llevando adelante un estudio en el que estas consideraciones son examinadas a la luz de las problemáticas de la enseñanza de la comprensión auditiva de la música. Siguiendo esta línea, la pregunta es si, cuando un alumno transcribe el sujeto de la *Invenición...* de Bach, como nota de cierre pone un re_4 , el error ¿es de la misma magnitud que si pusiese el sol_4 , el $do\#_4$ o el $fa\#_4$? Incluso más, la transposición didáctica que opera en la escritura musical *ortodoxa* es tal que tiende también a desvirtuar el sentido disciplinar de la notación. Vuélvase a observar la Figura 1: nótese la diferencia de tamaño en las figuras utilizadas por Villa-Lobos para determinar y diferenciar el plano melódico del acompañamiento. Compárese esta versión con la versión comercial de la editorial Max Eschig (o con cualquier otra edición que no sea urtext): incluso esa edición ya implica una transposición didáctica, la derivada de enseñar con recursos no específicos (la notación analítica) la obra del compositor brasileño a otros guitarristas. En cualquier caso es una transposición que da lugar a una creación de objeto, a una nueva partitura que hace de objeto a enseñar, o a algo que está desvirtuado respecto del objeto

de saber que es la partitura y la notación de Villa-Lobos.

La obra del compositor Villa-Lobos

Con relación a la obra del compositor brasileño, uno de los objetos de enseñanza más difundidos en el área de la historiografía de la música de América Latina podría sintetizarse como *Nacionalismo en América Latina* y, luego, *la música de Villa-Lobos*. En el terreno de la interpretación musical, este contenido da lugar a otro que es también muy frecuente, sobre todo para los guitarristas: *interpretación de música latinoamericana, Villa-Lobos*. Efectivamente, si uno toma como fuente de conocimiento un libro de historia de la música, lo más probable es que éste plantee este conjunto de ideas como válidas, lo cual a su turno las validaría como un contenido a enseñar. Según Robert Morgan, por ejemplo, Villa-Lobos es uno de los compositores que comenzaron sus carreras como “ardientes nacionalistas y se sintieron responsables de llevar a cabo una reconciliación entre las técnicas más avanzadas del modernismo europeo y los elementos melódicos y rítmicos propios de su país”.²⁶ Morgan sugiere también que Villa-Lobos alcanzó su estilo al formarse dentro del contexto de la música popular brasileña, en Río de Janeiro, y después afirma que: “este contacto directo con la música urbana fue completado con un creciente interés por la música folclórica rural de Brasil que fue adquiriendo en sus viajes por todo el país”.²⁷ Esta es, probablemente, una de las imágenes más difundidas alrededor del nacionalismo y, particularmente, de este compositor: Villa-Lobos recorriendo el Brasil, recolectando música folk, para luego nutrir su propia obra.

Sin embargo, Morgan no informa la fuente de este conocimiento sobre Villa-Lobos y su obra. ¿Cuál es esa fuente?, ¿cuáles son las técnicas de investigación y las evidencias musicológicas que dieron origen a tal conocimiento y que validan hacer tales afirmaciones? Téngase presente que una de las características del conocimiento científico (del objeto de saber o saber erudito) es su estatus de *público*.²⁸ Ahora bien, si las imágenes mencionadas que giran alrededor de la figura de Villa-Lobos son contenidos u ob-

24 Carol L. Krumhansl, “The psychological representation of musical pitch in a tonal context”, 1979, pp. 346-374.

25 M. Inés Burcet, “Comportamientos prototípicos de la música tonal y su incidencia en las representaciones formales de la melodía”, 2009, pp. 25-31.

26 Robert P. Morgan, *La música del siglo XX*, 1999, p. 335.

27 Ibídem, p. 336.

28 Ver la acepción del término en Nota 8.

jetos de enseñanza, ¿en qué medida ponen en juego un fenómeno de transposición didáctica? y, si conllevan una transposición *strictu sensu*, ¿representan sólo nuevos objetos de saber o directamente una sustitución patológica de unos objetos por otros?

Una indagación científica o sistemática acerca de la vida y obra de Villa-Lobos fue realizada recientemente por el antropólogo brasileño Paulo R. Guérios.²⁹ El objeto de saber que estudia el autor es, precisamente, en qué medida Villa-Lobos fue un compositor nacionalista y cómo se vuelve un compositor *nacional*. Según lo reseña Guérios, Villa-Lobos fue inicialmente formado por su padre, quien lo relacionó con la música considerada en la época como “erudita” y como vehiculizando los valores modernos de interés para la República Velha: Wagner, Debussy, o Saint-Saëns. El propio Villa-Lobos decidió luego continuar sus estudios en el Instituto Nacional de Música, en donde se enseñaba la música de los *maestros* arriba mencionados, aunque debió interrumpir dichos estudios hacia 1904, época en la cual sus posteriores biógrafos informan que Villa-Lobos recorre Brasil absorbiendo la música folclórica. Sin embargo, según Guérios hay sólo dos viajes documentados de Villa-Lobos por Brasil (desde Río de Janeiro), uno hacia Paranaguá y otro, a Manaus, ambos fundamentalmente por razones laborales. Luego Guérios agrega: “Os relatos de Villa-Lobos são muito mais extensos. Anos mais tarde, ele chegaria a afirmar que cruzara todo o interior do Brasil, incluído os rios Amazonas e Xingu, a bordo de uma canoa. Não por acaso, esses relatos inverossímeis surgiram justamente após Villa-Lobos tornar-se um músico ‘nacional’”.³⁰

Guérios informa asimismo que las primeras obras del compositor, de alrededor de 1915, estaban inspiradas en la música de los *maestros* que se enseñaba en el Instituto Nacional; sintomáticamente entre las primeras obras registradas figuran dos sinfonías, el poema sinfónico *O Naufrágio de Kleonikos* y la ópera *Izaht*. De hecho, Guérios aporta la referencia de un biógrafo de Villa-Lobos que, con el consentimiento del compositor, señala que dichas obras fueron compuestas de acuerdo a las reglas postuladas por Vincent D'Indy, vinculadas tanto a Wagner, como a Saint-Saëns. Las obras un poco posteriores, como el *Cuarteto Simbólico* (1921) u otras pequeñas piezas completarían el reper-

torio al incorporar marcadamente las técnicas debussyanas. En la tesis de Guérios, la composición de estas obras utilizando las técnicas de Wagner y los franceses le sirvió a Villa-Lobos para probar su capacidad de ser un compositor erudito del *establishment* musical carioca, pues en su contexto socio-cultural brasileño esas técnicas se asociaban a la valiosa modernidad de la República. Estas composiciones habrían llamado la atención del *establishment*, ya que los mecenas de la época comienzan a promover la difusión de la música del Villa-Lobos quien, para 1920, habría alcanzado el reconocimiento como compositor de vanguardia, pero no *nacionalista*, sino *moderno*.

Continuando con su trayectoria, Villa-Lobos viaja a París en 1923; según Guérios lo hace convencido de que también tendrá éxito en Europa, pues parece ser que al llegar a la capital francesa el compositor afirma que “no fue a aprender sino a mostrar lo que ha hecho”. A poco de su llegada a París, Villa-Lobos fue invitado a participar de un almuerzo en el que también estuvieron Cocteau y Satie. Según reseña la crónica, durante la comida la conversación habría derivado hacia el tema *la improvisación musical*, por lo cual Villa-Lobos se habría sentado al piano para hacer una improvisación. Luego de escucharlo, Cocteau señaló que en su opinión la música que el compositor presentara no pasaba de ser una emulación de los estilos de Debussy y Ravel. Si bien Villa-Lobos comenzó de inmediato otra improvisación (seguramente diferente a la anterior), Cocteau ya no le habría prestado atención. De acuerdo a Guérios, éste habría sido uno de los desencadenantes en el cambio estilístico de Villa-Lobos, quien comenzará paulatinamente a convertirse en compositor *nacionalista*. Efectivamente, Cocteau era para entonces una de las personalidades más influyentes en la estética de la época. Otra de las causantes señaladas es el espíritu general de época en París durante *les années folles*. A comienzos de la década del 20, el contexto en París no era el mismo que en Río de Janeiro; bajo la influencia de Cocteau la obra de Debussy había pasado a ser “de la generación anterior”, mientras que la nueva generación aspiraba a revalorizar, por un lado, la simplicidad y la claridad de la música francesa (según Cocteau, representada por Satie), y por otro, los rasgos *nacionales* de las otras músicas del mundo. Según Tarsila de Amaral, dueña del estudio donde

29 Paulo R. Guérios, “Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em um músico brasileiro”, 2003.

30 *Ibidem*, p. 86.

se realizara el anecdótico almuerzo, hacia 1923 París estaba “harta del arte parisiense”.³¹

La tesis de Guérios concluye con la idea de que Villa-Lobos se transformó en un compositor “nacionalista” sólo luego de sus primeros viajes a París durante los años 20 y, más importante aún, cuando fuera interpelado por un conjunto de actores externos cuyos juicios estéticos consideraba como válidos. Sintomáticamente, la mayor parte del repertorio difundido de Villa Lobos son las obras que compuso luego de la primera mitad de la década del 20. Asimismo, la crítica argentina ya había señalado hacia 1922, en ocasión de una visita de Villa-Lobos a Buenos Aires, que las obras del compositor eran muy debussystas, lo cual no parece haber afectado la trayectoria de Villa-Lobos. Por otro lado, dicha prensa también miró con desconfianza el “nacionalismo” de Villa-Lobos que comenzaba a aparecer hacia fines de la década del 20, en tanto que, según los críticos porteños de la época, poco reflejaba del “alma brasileira”.³² En palabras de Guérios, Villa-Lobos “reconhecia o julgamento dos parisienses como válido e legítimo. [Él] reconhecia e admirava a ‘civilização’ francesa”,³³ al punto tal que junto con una serie de personalidades productoras de la cultura brasileña “acatarem as definições, opiniões e estéticas de artistas europeus, constituindo-se como brasileiros no espelho por eles fornecido”.³⁴

Los puntos centrales de esta tesis pueden sintetizarse de esta manera: por un lado, Villa-Lobos no fue siempre el compositor nacionalista que hoy podemos considerar que fue, en todo caso uno debería reservar este término para referirse a un período en la obra del compositor; y por otro lado, Villa-Lobos no se vuelve nacionalista sólo por voluntad propia, sino porque es interpelado por las valoraciones de otros que asume como válidas; esto habría dado lugar al proyecto de Villa-Lobos de hacer música “brasileira”, pero de acuerdo a una concepción francesa de Brasil.³⁵

Retomando nuestro objeto central de saber, la transposición didáctica, caben ahora las siguientes preguntas: ¿en qué medida enseñar sin más reparos que «Villa-Lobos perteneció al grupo de compositores nacionalistas» es un objeto

a enseñar válido?, ¿en qué medida es un objeto didáctico creado o incluso disfuncional? A partir de las conclusiones de Guérios como objetos de saber, los objetos de enseñanza asociados a la figura de Villa-Lobos deberían revisarse, pues ¿qué sería lo nacional brasileño?, ¿es lo mismo ahora que lo que era a comienzos del siglo anterior?, ¿fue lo mismo para los brasileños, los franceses o los argentinos en aquel entonces? Por supuesto que hay un problema transversal que es el de determinar cómo se define una *música nacional*, pero ¿acaso las primeras obras de Villa-Lobos no son brasileñas y las posteriores, sí lo son?; entonces, lo “nacional” ¿pudo ser definido desde afuera, por otro que no formaba parte de esa entidad, o Villa-Lobos no fue brasileño hasta que compuso las obras que hoy conocemos más?

Conclusiones

En el presente artículo se retomó la reflexión acerca de uno de los objetos de saber que ha recibido una creciente atención en la Didáctica, esto es, el objeto referido como “transposición didáctica”. Se repasaron algunas concepciones acerca de ésta, particularmente las que la definen *sensu lato* o *strictu sensu*.³⁶ Como se examinó más arriba, en uno u otro caso la transposición puede dar lugar a la creación de objetos de saber y de enseñanza pero no como corolario de una reacomodación de los conocimientos en un campo disciplinar, sino como emergente de una necesidad didáctica y como resultante de una determinada adecuación del *objeto de saber*. Asimismo, se intentó, por un lado, identificar casos que permitan observar concretamente algunos efectos de las transposiciones didácticas y, por otro lado, examinar en qué medida tales transposiciones respondían a un problema de comprensividad.

Es probable que el objeto a enseñar *escalas* pueda considerarse como una creación didáctica; los aspectos aquí examinados respecto de cómo *las escalas* habitualmente se definen y de su eficiencia al momento de permitir analizar la música sugieren que éste sería el caso. La idea “la partitura es la música” también parece una creación, aunque tal vez basada más en pro-

31 Paulo Guérios, *op. cit.*, p. 96.

32 Silvina L. Mansilla, “Heitor Villa-Lobos en Buenos Aires durante la década de 1920: recepción y campo musical”, 2007, pp. 42-53.

33 Paulo Gueirós, *op. cit.*, p. 100.

34 *Ibidem*, p. 101.

35 *Ibidem*, p. 100.

36 Yves Chevallard, *op. cit.*, 1998.

blemas de *comprensividad*; efectivamente, la escritura es uno de los medios más sólidos de comunicación, que al mismo tiempo permite transformar el pensamiento en un objeto externo susceptible de análisis.³⁷ En todo caso, tanto las *escalas* como la *notación musical* pueden considerarse como instrumentos facilitadores del aprendizaje, aunque esto no exime de evaluar sus limitaciones como recursos didácticos y, de ser necesario, las disfunciones a las que dan lugar. Un objeto a enseñar del tipo “Villa-Lobos fue un compositor nacionalista”, sin embargo, puede resultar más problemático; su construcción en el contexto de la emergencia de un estado-nación y sus concomitantes políticas e ideológicas podrían considerarse más difíciles de sobrellevar. Parafraseando a Litwin, en comparación con los otros objetos a enseñar, este último parece estar validado más desde el lugar de la autoridad que desde el marco de una estructura disciplinar. En uno u otro caso, sin embargo, queda de manifiesto la necesidad de conocer la disciplina de origen, el estado del arte en dicha disciplina respecto del objeto de saber y, finalmente, la correspondencia o adecuación del objeto a enseñar (y del objeto de enseñanza) al de saber.

La falta de correspondencia o adecuación, por supuesto, puede evitarse. Según Chevallard,³⁸ por ejemplo, la “sustitución patológica” podría evitarse manteniendo una actitud de “vigilancia epistemológica”, de modo tal de cuidar que se enseñe (o que se aprenda) lo que se pretende enseñar. Litwin³⁹ agrega la idea del diseño conjunto por parte de investigadores y didácticos de los currículo que conforman los planes de estudio, de manera de incorporar las voces actualizadas y polémicas de la comunidad científica; efectivamente, la más bien tradicional escisión entre los roles de investigador y docente puede considerarse como una de las causas de la creación de objetos mediante la transposición.⁴⁰ Asimismo, debe tenerse presente que las disciplinas operan con cuerpos teóricos que se sostienen en los contextos de descubrimiento y justificación que los científicos manejan,⁴¹ los cuales no deberían perderse en un contexto didáctico. Alternativamente, la idea de plantear contenidos en términos de núcleos temáticos que permitan recuperar más cabal-

mente la estructura de las disciplinas podría ser una propuesta aun prometedora. Estas u otras alternativas tal vez mejorarían los procesos de transposición didáctica, de modo tal de saber con mayor certeza la validez de lo que enseñamos cuando enseñamos música.

Bibliografía

- AUSUBEL, David; Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen: (1968) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Méjico, Trillas, 1997.
- BENVENISTE, Emile: (1974) *Problemas de Lingüística general II*, Madrid, Siglo XXI, 1999.
- BHARUCHA, Jamshed J.: “Event hierarchies, tonal hierarchies, and assimilation: a reply to Deutsch and Dowling”, en *Journal of Experimental Psychology: General*, Nº 113, Año 3, 1984.
- BUNGE, Mario: *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1960.
- BURCET, M. Inés: “Comportamientos prototípicos de la música tonal y su incidencia en las representaciones formales de la melodía”, en *Actas de la VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 2009.
- CARDELLI, Jorge: “Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard”, en *Cuadernos de Antropología Social* Nº 19, 2004.
- CHEVALLARD, Yves: (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- GIANELLA, Alicia: *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 1995.
- GUÉRIOS, Paulo R.: “Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em um músico brasileiro”, en *Mana*, Vol. 9, Nº 1, 2003.
- HOYNINGE-HUENE, Paul: “Context of discovery and context of justification”, en *Studies in History and Philosophy of Science*, Vol. 18, Nº 4, 1987.
- KRUMHANSL, Carol L.: “The psychological representation of musical pitch in a tonal context”, en *Cognitive Psychology*, Nº 11, 1979.
- LITWIN, Edith: (1997) *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- MANSILLA, Silvina L.: “Heitor Villa-Lobos en Buenos Aires durante la década de 1920: recepción y campo musical”, en *Per Musi*, Nº 16, 2007.

37 David Olson, *op. cit.*, 1998.

38 Yves Chevallard, *op. cit.*, 1998.

39 Edith Litwin, (1997): *Las configuraciones didácticas*, 2005.

40 Jorge Cardelli, “Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard” 2004, pp. 49-61.

41 Alicia Gianella, *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*, 1995. Véase también Paul Hoyningen-Huene y Hans Reichenbach.

- MOLINO, Jean: "Fait musical et sémiologie de la musique", en *Musique en Jeu*, 17, 1975.
- MORGAN, Robert P.: (1991) *La música del siglo XX*, Madrid, Akal, 1999.
- NATTIEZ, Jean-Jacques : "La sémiologie musicale dix ans après", en *Analyse musicale* 2, 1986.
- OLSON, David R.: *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- PISTON, Walter: (1941) *Harmony*, London: Victor Gollancz, 1959.
- REICHENBACH, Hans: *Experience and Prediction. An analysis of the foundations and the structure of knowledge*, Chicago, University of Chicago Press, 1938.
- ROSEN, Charles: (1972) *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*, Madrid, Alianza Música, 1986.
- SCHOENBERG, Arnold: (1954) *Structural functions of harmony*, Nueva York, W. W. Norton & Norton Company, 1969.
- SLOBODA, John A.: *The musical mind: the cognitive psychology of music*, Oxford, Clarendon Press, 1985.

Fuentes de internet

- BERMÚDEZ, Nicolás D.: (2008) "Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros", en *Estudos Semióticos*, Revista digital, [En línea] <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe4/2008-eSSe%5B4%5D-N.%20D.%20BERMUDEZ.pdf>, [19 de Marzo de 2010].